

На правах рукописи

Прямикова Елена Викторовна

**Развитие социального мышления старшеклассников
в процессе изучения общественных наук**

Специальность 22.00.06
Социология культуры, духовной жизни

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание учёной степени
кандидата социологических наук.

Екатеринбург
2004

Работа выполнена при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: доктор философских наук, профессор
Рубина Людмила Яковлевна

Официальные оппоненты: доктор философских наук, профессор
Беляева Людмила Александровна
кандидат социологических наук
Сивкова Надежда Ивановна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Защита состоится « » февраля 2004 г. в ____ часов на заседании диссертационного совета Д 212.286.05 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора социологических наук при ГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А.М. Горького» по адресу: 620083, Екатеринбург, К-83, пр. Ленина, 51, комн.248.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Уральского государственного университета им. А.М. Горького.

Автореферат разослан « » 200 г.

Ученый секретарь диссертационного совета
доктор социологических наук, профессор

Кораблева Г.Б

Общая характеристика работы

Актуальность темы исследования.

Современное общество в ситуации перманентной трансформации меняет условия жизни и сознание людей, внося существенные коррективы в социальное мышление. Многообразие мира, взаимодействие сообществ с различными, подчас противоречивыми системами ценностей требует от индивида понимания и принятия этих особенностей. Ускорение темпов изменения условий жизнедеятельности человека не позволяет ему замыкаться в рамках заданного устойчивого мировоззрения. Признание ограниченности своих взглядов и представлений об обществе и возможности их пересмотра, самостоятельность мышления в решении экономических, социальных и политических проблем становится важной частью жизнедеятельности индивида. В то же время положение о том, что общество требует от личности рационального, критического мышления, отчасти неверно. Общество часто пытается навязать индивиду свои собственные выборы: в политической жизни идёт борьба за каждого избирателя, в экономической – за каждого потребителя, часто без учёта интересов и желаний последнего. Именно в современном обществе возникает термин – «роботизация человека». Скорее, следует говорить о необходимости такого самостоятельного, критического мышления для самой личности, чтобы противостоять давлению различных сфер жизни общества. В частности, увеличение свободы индивида связано не только и не столько с расширением возможностей человека в обществе, сколько с его умением их реализовывать, что наиболее ярко проявляется в трансформирующемся российском обществе. Важным элементом процесса формирования культуры личности и обуславливает её социальную компетентность. Основной проблемой для молодых россиян является необходимость выработки образцов поведения в свободном демократическом обществе, которые старшеклассники не могут заимствовать у своих родителей и в силу общей образовательной ситуации (в школе и в семье) не могут создавать сами.

Возрастание значимости общественных наук в современных условиях признаётся всеми. «Образование, особенно гуманитарное и социально-экономическое, является важным фактором формирования нового качества общества, специфические проблемы которого в условиях перехода России к правовому государству вызваны сменой

системы ценностей и социальных приоритетов. Образование должно стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности».¹ Сложность поставленной задачи предъявляет особые требования к её реализации. Остаётся открытым вопрос о способах развития самостоятельного, критического мышления. Характерной для российской школы остаётся однонаправленность процесса взаимодействия учителя и ученика: от обучающего к обучаемому, от знающего к не знающему. Ученики старших классов не признаются субъектами, наделёнными опытом и обладающими собственным ценностным потенциалом, рассматриваются как «ещё не состоявшиеся взрослые». Философско-мировоззренческий подход в образовании, на который возлагают большие надежды, не всегда создаёт такую среду взаимодействия, где ученик может быть активным и компетентным в силу возможного отрыва от реального опыта учащихся.

При наличии большого публицистического и научного материала, доступного ученикам, учитель является только одним из источников информации. Возможности его влияния на развитие социального мышления и социальной компетентности учащихся определяются исключительно его профессионализмом и методами, которые он использует в процессе преподавания, а не монополией на обладание информацией. В то же время, учитель может оказаться одним из немногих, кто способен обсудить с учеником социальные проблемы не только эмоционально и описательно, но и аналитически, помогая понять суть происходящего, что предполагает активное взаимодействие, одним из важных ресурсов которого является собственный опыт ученика, его взгляды на общественные явления и процессы. Использование данного ресурса предполагает специальные социологические исследования социального мышления и социальной компетентности молодых людей.

Актуальность социологического исследования данной проблемы определяется следующими обстоятельствами:

- Необходимостью изучения социального мышления как особого типа мышления, как важного элемента процесса формирования культуры личности, прежде всего её социальной компетентности.
- Необходимостью поиска способов развития социального мышления, предполагающих признание значимости собственных взглядов и представлений молодых людей об обществе, с целью ор-

¹ Концептуальные основы программы модернизации гуманитарного и социально-экономического образования в России на 2004-2008 годы (проект). Всероссийское совещание заведующих кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 20-21 ноября 2003 г. С.9.

ганизации продуктивного взаимодействия в процессе изучения общественных наук.

Исследование проводилось при поддержке Международной программы стипендий Фонда Форда.

Методологической основой исследования послужили феноменологические традиции в философии (Э. Гуссерль, М. Шелер, М. Хайдеггер, М. Мерло-Понти) и социологии (Дж.Г. Мид, А. Шюц), социология знания (К. Мангейм, П. Бергер, Т. Лукман), критическая философия И. Канта, «понимающая» социология М. Вебера, философия экзистенциализма (А. Камю, Ж-П. Сартр), теория культурных систем К. Гирца, труды о формах коллективного бессознательного К. Юнга и исторической школы «Анналов». Изложенный в этих трудах подход к анализу общественного сознания, концепция мировоззрения, способов его формирования, познания окружающего мира послужили основой для определения понятий «социально-критическое мышление» и «социальная компетентность». В качестве одного из элементов социальной компетентности рассматривается понимание «свободы» на основе теорий А. Шопенгауэра, Э. Фромма, С.А. Левицкого.

Научная разработанность проблемы.

Анализ социального мышления представлен в работе К.А. Абульхановой-Славской, где подчёркивается взаимосвязь когнитивного и эмоционального компонентов, что позволяет рассматривать возможность развития одного за счёт исключения другого и делать вывод о признании социального мышления как "несовершенного" социологического. Стереотипы как программы деятельности рассматриваются в работе А.В. Меренкова.

Проблема критического мышления наиболее разработана в психолого-педагогической литературе (Л.С. Выготский, Д. Клустер, Дж.Л. Стилл, К.С. Меридит, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Хэпберн). Сам процесс развития критического мышления начинает активно проявляться в рамках средней школы, но трудов, обобщающих суть и итоги этого процесса, пока явно недостаточно.

Концепция «социальной компетентности», в частности определённых возрастных и других социальных групп получила развитие в западной социологической литературе (основная идея у Ж. Хатчби, Д. Моран-Эллис – обоснование полноценности детской компетентности).

В диссертации использованы труды Э.В. Ильенкова о развитии мышления в школе, идеи этической педагогики В.А. Сухомлинского, педагогики сотрудничества Ш.А. Амонашвили; ценными представляются: выявленное противоречие формального и неформального образования Д. Дьюи, концепция личностно-ориентированного обучения И.С. Якиманской, Н.А. Алексеева, скрытая программа образования И. Иллича, витагенная педагогика А.С. Белкина, понимающая педагогика Л.А. Беляевой, работа П. Штрука об актуальности воспитательной деятельности школы в обществе ценностного плюрализма.

Тема взросления близка проблематике социологии молодёжи (Д.Л. Константиновский, Л.Я. Рубина, Е.Л. Омельченко и др.). В российской социологической традиции исследования молодёжи чаще проводятся с позиции их оценки как будущего нашего общества. Исследователей – социологов, педагогов, политологов больше всего беспокоят нравственные ценности подрастающего поколения, возможная утрата духовных ориентиров. Для них важно изучение профессиональных интересов молодых людей для прогнозирования изменения социальной структуры общества. Оценка социальной и интеллектуальной зрелости молодых людей происходит, прежде всего, на основе представлений мира «взрослых», закладываемых в инструментарий исследований.

Изучение взросления в значительной степени монополизировано психологической наукой, в раскрытии сущности взросления центральное место отводится вопросам полового созревания и поиска идентичности (Х. Ремшмидт, Э. Эриксон). Более социологизированный вариант – в работах И. Кона о «социологической психологии», где рассматривается «возрастной символизм». Исследования детства и юности достаточно актуальны в западной социологии, например совместный проект английских социологов «Изобретения взрослости: стратегии перехода молодых людей» Р. Томсон и Д. Холланд. В тесном сотрудничестве с английскими социологами работают исследователи университета в Хельсинки Т. Гордон и Е. Лахельма.

В процессе создания новой модели преподавания обществознания использован подход к преподаванию социологии З. Баумана и Э. Гидденса.

Объект исследования – взаимодействие учителя и ученика с целью развития социального мышления старшеклассников.

Предмет исследования – особенности развития социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных наук.

Целью диссертационной работы является выявление основных противоречий развития социального мышления учащихся и возможностей повышения эффективности изучения общественных наук в их разрешении.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **исследовательских задач**:

1. Дать определение основных теоретических понятий «социальное мышление», «социально-критическое мышление», «социальная компетентность», раскрыть характер взаимосвязи между ними.

2. Исследовать особенности социального мышления старшеклассников.

3. Определить содержание социальной компетентности современных старшеклассников, прежде всего компетентности взросления.

4. Определить эффективность существующих моделей преподавания общественных наук в средней школе с точки зрения особенностей взаимодействия учителя и учеников.

5. Определить степень влияния изучения общественных наук на развитие социального мышления старшеклассников.

6. Обосновать необходимость введения новой модели преподавания обществознания с целью развития социально-критического мышления учащихся.

Эмпирической базой диссертационной работы послужили материалы исследований «Стратегии взросления и фактор образования» и «Социальная компетентность взросления», проведённых автором диссертации в 2002-2003 годах.¹ В число информантов вошли учащиеся 10-11 классов и студенты младших курсов ВУЗов г. Екатеринбурга.

На I этапе (2002г.) использовались качественные методы сбора данных: 46 полуструктуризованных интервью (в том числе 5 с экспертами – школьными учителями и психологами), 4 групповые дискуссии, 35 мини-сочинений. На втором этапе (2003г) качественные методы были дополнены количественными: 3 фокус-группы со старшеклассниками и экспертами, анкетный опрос 510 старшеклассников

¹ Совместно с Веселковой Н.В., кандидатом социологических наук, доцентом кафедры прикладной социологии УрГУ.

(сплошное обследование в средних школах № 53, 62, 71, 94, 207 г. Екатеринбурга).

Научная новизна исследования:

- Предложена авторская трактовка понятий «социальное мышление», «социально-критическое мышление», установлена связь между ними и понятием «социальная компетентность». Социальное мышление рассматривается как особый тип мышления, конструирование и понимание индивидом социальной реальности как условий, среды своей собственной жизни, как взгляд «изнутри».

- Выявлена роль школьного обществознания и эффективность различных моделей его преподавания с точки зрения развития социально-критического мышления старшеклассников, которое возможно только в условиях субъект-субъектного взаимодействия педагога и учащихся в процессе преподавания общественных наук.

- Осуществлён анализ социальной компетентности старшеклассников, доказано, что в основе своей она противоречива, представлена ситуативно полученными, неупорядоченными знаниями и способами достижения целей, основанными на непосредственном опыте учащихся и их ближайшего окружения.

- Определены возможности развития социально-критического мышления в процессе реализации новой модели преподавания обществознания в средней школе. Социально-критическое мышление – более высокий уровень социального мышления, который предусматривает понимание сложности взаимодействия «человек – общество», анализирует скрытые смыслы социальной реальности, а самое главное – предполагает готовность к пересмотру своих представлений об обществе.

- Раскрыты эвристические возможности изучения социальной компетентности и социального мышления «изнутри», от его носителя.

- Показаны возможности критической модели преподавания общественных наук, которая позволяет использовать собственные представления и опыт старшеклассников. Она носит ярко выраженный гносеологический характер и складывается на основе развития критичности. Такой подход позволяет преодолеть наиболее значимую проблему преподавания обществознания – кажущуюся понятность общественного устройства.

- Введён в научный оборот опыт зарубежных исследований социальной компетентности молодых людей в процессе взросления, проведён сравнительный анализ результатов исследования.

Теоретическая значимость работы состоит:

- В определении понятия «социально-критическое мышление» как особого типа мышления, жизненно необходимого для современного человека, составляющего основу его социальной компетентности.
- В обосновании особенностей и способов разрешения противоречий в разных формах социального взаимодействия с целью развития социального и социально-критического мышления.

Практическое значение проведённого исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в разработке содержания учебных курсов как для средней школы, особенно в рамках предложенной диссертантом модели, так и для высшей школы как часть курсов «Социология возраста и взросления», «Социология образования», в педагогической практике.

Апробация и внедрение результатов исследования. Идеи и результаты исследования обсуждались на региональных научно-практических конференциях «Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: методологические и методические аспекты» (Екатеринбург, 2001, 2002, 2003 г.г.), на первой научно-практической конференции аспирантов и соискателей УрГПУ «Философия и наука» (Екатеринбург, 2002 г.), на четвёртой международной конференции «Crossroads in cultural studies» (Тампере, Финляндия, 2002 г.), на конференции грантополучателей программы «Межрегиональные исследования в общественных науках» – «Потенциал социально-гуманитарных наук и проблемы развития современного российского общества» (Санкт-Петербург, 2002 г.), на шестой конференции Европейской Социологической Ассоциации «Ageing Societies, new sociology» (Мурсия, Испания, 2003), в публикациях и докладах автора.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения. Содержание работы изложено на 149 страницах, библиография содержит 197 наименований.

Основное содержание работы

Актуальность выбранной темы обоснована во **Введении**. Там же определены цели, задачи, объект и предмет, методологическая база исследования, показаны его научная новизна и практическая значимость.

Первая глава «Методологические проблемы изучения развития социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных наук» посвящена анализу сущности социального мышления, определению его специфики как особого типа мышления, как аспекта социальной компетентности и проблемам его развития у учащихся старших классов средней школы. **В первом параграфе «Сущность социального мышления и его основные характеристики»** цели, задачи, особенности мышления представлены с позиции различных наук и концепций. Мышление предстаёт как познавательная деятельность, стремление к отражению реальности, обработка информации, выражение идей в вербальной форме и т.д. Для определения сущности социального мышления диссертант выделяет следующие положения.

Следуя феноменологической традиции, всю человеческую жизнь можно представить как процесс бесконечного постижения различных смыслов, и суть мышления тогда – это поиск, ориентация в «море» окружающих смыслов с целью создания картины мира. Повседневность, по А. Шюцу, предстает перед нами как смысловой универсум, совокупность значений, которые мы должны интерпретировать для того, чтобы обрести опору в своей собственной жизни. Формирование смысла не происходит изолированно, он является продуктом уже существующих принятых значений, и наши собственные поиски приводят к тому, что создаются новые смыслы и новые значения.

Ключевым здесь является понимание, которое в диссертации рассматривается как процедура постижения или порождения смысла. Понимание не может быть полностью выражено в логическом взаимодействии, поскольку включает в себя проникновение в духовный мир другого человека, процедуру постижения и соотнесения с собственным духовным миром, то есть сопереживание, вчувствование (метод гуманитарного познания у В. Дильтея).

С точки зрения социологии знания, мышление рассматривается в связи с духовной атмосферой своей эпохи (К. Мангейм), в нём присутствует значительный элемент так называемого бессознательного.

Индивидуальное сознание, с одной стороны, определяет, с другой стороны, включает в себя коллективные формы восприятия окружающей реальности («архетипы» К.Юнга, «ментальность» «Анналов»). В каждом обществе всегда существуют специфические условия для структурирования индивидуального сознания: культура и традиция, язык, образ жизни и религиозность.

За основу дефиниции мышления принимается определение К. Гирца: мышление – это «конструирование и испытывание символических систем, которые используются как модели для других систем: физических, биологических, социальных, психологических и т.п. – таким образом, что структура этих систем оказывается, как мы говорим, понята».¹ Соединение этих символических моделей с соответствующими явлениями внешнего мира происходит через размышление, концептуализацию, постижение, понимание и т.п. Таким образом, индивидуальное сознание в процессе познания окружающего мира с помощью мышления как способа ориентации отбирает и осваивает наиболее значимое из всей совокупности различных уровней общественного сознания.

Социальное мышление – это конструирование и понимание индивидом социальной реальности как условий, среды своей собственной жизни, что предполагает:

- ***взгляд, прежде всего, «изнутри», поскольку оценка индивидом всех общественных явлений и процессов происходит в соотношении с его собственной жизнью;***
- ***яркую эмоциональную окраску подобной оценки;***
- ***более осознанное постижение и порождение смыслов, если речь идёт о близкой среде, среде личного взаимодействия.***

Социальное мышление нельзя рассматривать только как практическое, т.е. поиск способа достижения результата. Значимым является его мировоззренческий аспект, на основании которого и происходит понимание общественной реальности путем поиска смыслов, что позволяет индивиду воспринимать различные общественные институты, такие как наука, религия, политика и т.п. При этом социальное мышление в данной работе не сводится к «несовершенному» социологическому. Сходство между этими двумя видами мышления ограничивается их предметами. Социологическое мышление – это научное конструирование модели общества в целом, взгляд «извне», инструмент исследователя. Каждое направление такого специального

¹ К. Гирц Идеология как культурная система / <http://www.nlo.magazine.ru/philosoph/inostr/3.html>

исследования – суть конкретизация, детализация какого-либо аспекта социальной реальности в рамках этой модели. А в процессе социального мышления знания об обществе очень тесно переплетены с другими сведениями, касающимися всех сторон жизнедеятельности, и с их оценкой, основанной на эффективности реализации поставленных целей.

Наиболее важной характеристикой повседневного сознания в том, что касается, прежде всего, индивидуального уровня, является его априорность, или естественность знаний об обществе (П. Бергер и Т. Лукман). Эти знания обладают относительной устойчивостью и являются само собой разумеющимися, но могут пересматриваться в процессе общественной практики. Индивиду для того, чтобы проникнуть в сферу, которая не является для него естественной, нужно приложить значительные усилия не только в освоении чужого языка, но и некоторым образом перестроить свою мыслительную деятельность и преодолеть собственную самодостаточность.

В современном обществе подобное преодоление становится насущной необходимостью. Решения, которые мы постоянно принимаем как частные лица и как члены общества по поводу экономики, сохранения природных ресурсов или разработки ядерных вооружений, не просто определяют жизнь человечества, но и ставят вопрос о его выживании. Понимание того, что любая деятельность связана с подобными действиями других людей, что человечество, образно выражаясь, «сидит в одной лодке» и нуждается в согласовании интересов, оценке последствий своих решений для других, а не просто в выборе каждым выгодного для себя варианта, приводит к выводу о необходимости социально-критического мышления.

Критичность в данном случае рассматривается, прежде всего, как признание субъектом ограниченности его взглядов на общество (И. Кант). Социальное знание, по П. Берту, имеет свой «эмансипаторский потенциал», поскольку может освободить человека от навязанных культурных ограничений с помощью «археологии и генеалогии знания» М. Фуко. В то же самое время мы можем наблюдать отказ индивидов от попыток осмысления социальной реальности. Сегодня давление на индивида со стороны общества не является прямым и насильственным, как в прошлом, а скорее более изысканным, что проявляется через навязываемые варианты выбора. В таком случае противодействие усилению давления выражается в уходе масс в частную жизнь, так ярко описанном Ж. Бодрийяром. В то же время современ-

ная реальность требует усиления мыслительной активности индивида в собственной жизнедеятельности и формирования его социальной компетентности как основы для принятия взвешенных решений, определяющих его собственную судьбу и дальнейшую судьбу человечества. И в этом видится направление сближения общественных, социологических наук с педагогической наукой и практикой.

Социально-критическое мышление как конструирование социальной реальности предусматривает понимание сложности взаимодействия «человек – общество», существования скрытых смыслов социальной реальности, а самое главное – готовность к пересмотру своих представлений об обществе. Характеристиками такого мышления неизбежно являются: принятие позиции Другого, восприятие конфликта как возможности для развития.

Понятие «социальная компетентность» рассматривается в данной работе как совокупность способов реализации личностью своих целей в обществе, частично проверенных на собственном опыте, «мировоззренческое» обоснование общества, то есть система представлений о нем. Социальную компетентность можно условно разделить на две части: то, что **осмыслено** человеком, принято им в результате понимания, размышления, соотнесения, и то, что **освоено** преимущественно на основе готовых стереотипов и принято как руководство к действию на основании чужого опыта. Социальное мышление в этом случае выступает одним из способов развития социальной компетентности.

Учитывая особенности объекта данного исследования (учащиеся старших классов), социальная компетентность понимается главным образом как компетентность взросления. Изучаемый возраст существует в ситуации окончания упорядоченной школьным ритмом жизни и построения принципиально новой упорядоченности. Характерные для детства-юности-молодости «наполеоновские планы» именно в этот период вплотную подходят к началу реализации и вынуждены «заземляться», создавая ситуацию жизнеопределяющего выбора: не только профессионального, но и социально-политического, нравственного и т.д. Выбор предполагает рефлекссию, понимание ситуации. ***Таким образом, социальная компетентность взросления определяется как способность молодых анализировать происходящее вокруг них, адекватно оценивать свои возможности и выстраивать стратегии взаимодействия с окружающим миром.***

Значимой частью сферы социальной компетентности современ-

ного молодого человека является понимание им «свободы». Если выделить три уровня свободы: свобода действия, выбора и воли, то каждому из них соответствует определённая степень актуализации. На уровне повседневного сознания актуализирована, прежде всего, свобода действия, и главное противоречие здесь – почему данную свободу как право можно реализовать в одних сферах и нельзя в других, которых значительно больше? Обращение к этой категории происходит через апелляцию к различным социальным институтам, в нашем конкретном случае чаще всего через образы Других: учителей и родителей. Интерпретация действий такого Другого, формирование представлений об образе мыслей другого человека в условиях как совместных действий, так и в условиях конфликта требует от современного молодого человека особых усилий.

Во втором параграфе «Особенности развития социального мышления в процессе взаимодействия учителя и учащихся при изучении общественных наук» рассматривается влияние обществоведческого образования на развитие социально-критического мышления молодых людей. В данном случае для нас важно именно влияние образования, но сразу отметим, что это только одно из направлений воздействия. В работе используется как социологический подход к данной проблеме с точки зрения организации целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся в процессе урока и оценка характера этого взаимодействия, так и педагогический как анализ методики преподавания с целью определения эффективности развития социально-критического мышления. Связь двух подходов хорошо «обозначена» Э. Дюркгеймом: если цели воспитания социальные, то социальными должны быть и средства.

Подход диссертационного исследования основан, прежде всего, на идеях Д. Дьюи о противоречии формального и неформального образования, на противоречии, выделенном Э.В. Ильенковым между формальной нацеленностью школы на развитие логического мышления и отсутствием реализации подобной цели в реальном обучении. Также используются материалы концепции обществоведческого образования в общеобразовательной средней школе, разработанной в лаборатории обществознания Института общего среднего образования РАО, и труды педагогов – новаторов, занимающихся этими проблемами.

Основные принципы, на которых строится современное преподавание обществознания – абстрактность, системность и доступность.

Реально такой подход осуществляется в двух основных моделях преподавания обществознания, существующих в российской средней школе. В диссертации эти модели анализируются в зависимости от их способности развития социально-критического мышления учащихся.

1. Теоретическая модель, которая, прежде всего, стремится ввести учащихся в проблематику общественных наук, обеспечить научную основу представлений молодых людей об обществе. Критичность мышления здесь формируется при рассмотрении различных точек зрения на изучаемые общественные проблемы. Предполагается, что результаты такого обучения повлияют на будущую деятельность гражданина в современном обществе. Однако противоречия, возникающие при использовании этой модели, препятствуют достижению результата. Например, противоречие между большим объемом теоретического материала, вводимого с целью создания целостной системной картины общества, и возможностями учащихся для его осмысления, между уровнем абстрактности понятий и жизненными представлениями самих учащихся. Диссертант считает, что эта модель ставит своей целью развить мышление, подобное социологическому (то есть «извне»), которое не соответствует реальному социальному мышлению старшеклассников.

2. Нормативная модель – фактически сокращенный вариант теоретической, и возникает она как следствие её недостаточного прикладного аспекта. Цель – усвоение учениками различных норм, существующих в обществе, например, право изучается как свод действующих в государстве законов без учета основ формирования самой правовой системы.

Взаимодействие в рамках данных моделей в основном субъект-объектное, поскольку изначально знанием владеет, прежде всего, учитель. Обе представленные модели, безусловно, выполняют определенные функции в образовании, но для развития социально-критического мышления мало пригодна первая, и совсем не подходит вторая. Обе эти модели имеют ярко выраженный онтологический характер, когда во главу угла ставятся содержание предмета и его усвоение, и совсем нет активного использования жизненного опыта, взглядов самих учащихся. Сложность восприятия теоретических знаний об обществе при этом усугубляется изначально противоречием с уже сложившимися собственными взглядами молодых людей.

Элементы социально-критического мышления могут развиваться в процессе преподавания общественных наук в средней школе, но

для этого необходимо изменить подход к преподаванию этих дисциплин. Если сущность социального мышления – ориентация в реальности, наполненной различными, подчас противоречивыми смыслами, а цель его развития – социальная компетентность, то задача обществоведческих дисциплин в школе – не только и не столько изложение теоретических основ и развитие интереса к общественной проблематике, сколько формирование механизма критического восприятия социальных явлений, где главным является не отвержение, а анализ и избирательность восприятия. Для разработки новой модели преподавания необходимы исследования социальной компетентности учащихся старших классов, фокус которых направлен на процесс социального мышления, на формирование основных социальных смыслов.

Во второй главе «Возможности развития социального мышления в процессе преподавания общественных наук в старших классах средней школы» рассматриваются особенности социального мышления и социальной компетентности старшеклассников, и предлагается новая модель преподавания обществознания как возможность развития социально-критического мышления старшеклассников.

В первом параграфе «Особенности социального мышления и социальной компетентности старшеклассников» на основе эмпирического исследования даётся анализ социальной компетентности взросления старшеклассников и определяется уровень критичности их социального мышления. Использование данных исследований процесса взросления в Финляндии и Англии позволяет выделить наиболее характерные особенности социального мышления российской молодёжи.

Наше определение социального мышления обусловило раскрытие «взросления» с точки зрения восприятия молодыми людьми общества, социальной среды в качестве ресурса для реализации своих надежд и стремлений. Подростки считают себя центром мира и единственным предметом, достойным интереса (Л.С. Выготский, А. Фрейд). Молодые люди рассматривают взросление, прежде всего, как личностное изменение, развитие, ценное само по себе, а не только по его результативности, т.е. успешному, с точки зрения общества, вхождению во взрослую жизнь. Результатом является высокая степень замкнутости молодых людей в пространстве личного взаимодействия, в пределах референтной группы. И «наши», и «западные» старшеклассники редко понимают социальную обусловленность собствен-

ного выбора. Происходящее с ними они склонны трактовать исходя исключительно из своих личных возможностей, отношений и переживаний (Т. Гордон, Е. Лахельма). Диссертант отмечает, что ссылки при обсуждении процесса взросления на социальную среду в большем объёме присутствуют в рассуждениях студентов, чем школьников.

Сравнение специфики взросления самих молодых людей и их родителей побудило информантов к использованию имеющихся знаний из области общественных наук, в том числе были сделаны ссылки на идеологию, образ, стиль жизни, социально-экономические условия и т.п. Основными общественными факторами, определяющими процесс взросления родителей, были названы жёсткий нормативный контроль на основе идеологической системы, трудные социально-экономические условия, в которых жили семьи, необходимость постоянной ответственности за кого-либо. У молодых людей нашего времени – это информационное многообразие, широкий спектр вариантов развития, ограниченный только финансовыми средствами, что заставляет их делать свой собственный выбор и нести за него ответственность. Положительным аспектом взросления родителей признана упорядоченность, стабильность жизни, обусловленная также достаточно высоким уровнем социальной защиты в обществе, взросление было раньше более predetermined и размеренным. Процесс конструирования социальной реальности, современного общества – свободного, демократического, многообразного – приводит информантов к признанию необходимости быть индивидуальностью, быть активным, что является важной частью социальной компетентности современного молодого человека.

Существуют характерные различия в проявлениях индивидуализации и активности европейских и российских молодых людей. По наблюдениям финских социологов, индивидуализация выражается в стремлении молодых людей брать на себя больше ответственности за что-либо, понимать сложность выборов, как настоящих, так и будущих (*«В течение двух месяцев я невероятно переживала о том, кем я стану, что я хочу делать, что является этим, которое моё»*). В частности, для финских школьников важно найти свой собственный «личный стиль» в жизни, связанный не только с внешним видом, но и с какой-либо деятельностью. Подчеркивается, что в повседневной жизни школы ситуация выбора присутствует в диапазоне различных контекстов, от выбора дополнительных школьных предметов до вы-

бора, как каждому вести себя. Эти выборы ограничиваются ресурсами самих молодых людей, принадлежностью к среднему или рабочему классу и личными характеристиками, хобби, образованием и т.п.

Поиск идентичности у российских школьников носит более конфликтный характер, чаще акцентируется стремление оградить себя от посягательств со стороны взрослых. Выделяются два наиболее распространённых варианта отношений с родителями и учителями: либо тотальная опека, либо безразличие. Финские социологи отмечают противоречие между необходимостью для школы «сделать» ученика активной независимой личностью и стремлением поставить школьника в позицию зависимого, подчиненного (Т. Гордон, Е. Лахельма). В российской действительности это выражено ещё сильнее, школа пытается до сих пор учить и воспитывать, прежде всего, с помощью давления. Родители пытаются также жёстко контролировать своих детей, опасаясь за их судьбу, поскольку жизнь в современном российском обществе связана с большим количеством различных рисков. В результате, несмотря на понимание дополнительных возможностей, связанных со статусом взрослого человека (*«меня взрослость привлекает тоже свободой и выбором свободным ... решать, что ты хочешь и придерживаться своих уже принципов...»*), молодые люди не всегда стремятся к его достижению, не желая брать на себя высокую долю ответственности (бегство от свободы Э. Фромма). Свобода рассматривается, прежде всего, как свобода действия, которая доступна уже сейчас, «свободы хватает», и не требуется высокая степень собственной активности в личностном развитии. В то же время подобная позиция может свидетельствовать о понимании ограниченных возможностей для реализации в обществе своего права на свободу (М. Шабанова). Старшеклассники часто пытаются «растянуть» процесс взросления во времени, в частности, один из вариантов отложенной взрослости – продолжение образования в ВУЗе.

В целом, рассуждения молодых людей фрагментарны, полученная картина социальной сущности взросления складывается из отрывочных высказываний информантов, которые, сравнивая условия взросления свои и родителей, как бы «выхватывают» из общего социального контекста отдельные фрагменты и рассматривают их под определенным углом. Подобные представления либо слишком идеализированы, будучи основаны на нравоучительных воспоминаниях родителей, либо резко негативны, когда касаются жёсткой системы норм и общественного контроля. Первое обоснование различия про-

цессов взросления, связанное с идеологией, носит ярко выраженный характер стереотипа, поскольку различие общественных систем достаточно представлено в рассуждениях родителей, «обсуждается» в СМИ. Связь между идеологией и образом жизни обычного человека у наших информантов неопределённая. Не всегда четко обозначается понимание особенностей какого-либо времени (*«...тогда строй был, социализм, сейчас этот, как его, капитализм, да, или кто у нас там»*). Тем не менее, взвешенный подход к ответу на вопрос об отличии современного взросления от предшествующего проявляется в том, что выделяются и позитивные, и негативные аспекты, свидетельствуя о критичности мышления наших молодых людей.

Противоречие между внутренней и внешней сторонами взросления проявляется в рассуждениях старшеклассников о социально-экономических условиях жизни как катализаторе взросления. С одной стороны, быстрее и качественнее взрослеют люди, находящиеся в крайне тяжелых условиях, сейчас – это беспризорники, о них никто не заботится, им приходится самим решать свои проблемы (*«они рано взрослеют, потому что у них условия существования как бы такие, т.е. там надо ходить, зарабатывать себе на жизнь, чтобы выжить. Крутиться, вертеться, где-то там украсть, где попросить...»*). С другой стороны, медленное, постепенное взросление за счет денег, за счет родителей сводит к минимуму собственную активность и самоопределение, поэтому не признаётся достаточно качественным. В результате возникает противоречие между пониманием взросления как личностного становления, совершенствования, которое декларируется старшеклассниками, и развитием тех же самых бездомных детей, почти взрослых, у которых вряд ли оно будет полноценным при таких плохих условиях жизни. Подобный дисбаланс подчёркивается немногими, подробнее обосновывается студентами и схематичнее старшеклассниками.

Конструирование процесса взросления сопровождалось высокой эмоциональностью ответов, особенно у старшеклассников в описании взрослых (*«...у них ни фантазии, ничего, они какие-то реалисты забитые, законченные, бесят они меня, эти взрослые, и поэтому никого из них не понимаю практически»*). Также ярко окрашена оценка нормативной системы советского общества, где от подростков требовали подчинения, без понимания и принятия (*«это было как стадо баранов, мне кажется, это было не искренне»*).

Таким образом, у молодых людей существует яркое, эмоционально окрашенное понимание общественных условий процесса взросления, которое представляет собой взгляд «изнутри», выход на более широкую социальную среду осуществляется через отношения в референтной группе. Старшеклассники уже определили более или менее чётко свои стратегии взросления, которые варьируются от активной позиции влияния на свою собственную жизнь, стремления повысить свой личностный потенциал до желания отсрочить достижение статуса взрослого человека, продлить «беззаботность» настоящего. Социальное мышление при этом отличается некоторой ситуативностью, противоречивостью сделанных выводов, их недостаточной обоснованностью. В то же время содержание социальной компетентности взросления представляет собой хорошее поле для исследования его самими старшеклассниками и позволяет тем самым организовать целенаправленную работу по развитию социально-критического мышления. В результате разрешается обозначенная выше проблема необходимости выработки образцов поведения в современном демократическом обществе.

Во втором параграфе «Критическая модель преподавания обществознания как возможность развития социально-критического мышления» рассматривается роль образования в развитии социального мышления и социальной компетентности старшеклассников и предлагается краткая характеристика новой модели. Как показало эмпирическое исследование, молодые люди почти не связывают развитие своей социальной компетентности и изучение каких-либо предметов. Если же какие-то предметы и «помогают взрослеть», то это литература как описание жизненных ситуаций, переживаний человека и психология как понимание состояния человека и определение возможностей влияния на него. Данные предметы как раз предусматривают различное моделирование жизненных ситуаций и дают так называемое знание реальной жизни, которая непосредственно включена в сферу личного взаимодействия нашего индивида.

Обществознание, в частности интегративный курс «Человек и общество», не упоминалось интервьюируемыми самостоятельно, но когда им предлагалось охарактеризовать его, ключевым словом было «понять», а не «знать». Однако были высказаны и сомнения в необходимости таких предметов, поскольку «всё равно от жизни научишься». В то же время развитие социально-критического мышления требует направленной образовательной ситуации, которая может

быть эффективно организована в рамках изучения школьных предметов, также в силу высокой критичности подростков по отношению к себе и к окружающим.

Исходя из вышеназванных особенностей и проблем развития социально-критического мышления в процессе образования, в диссертации обосновывается целесообразность введения еще одной модели преподавания обществознания в средней школе – критической. Эта модель позволяет использовать собственные представления и опыт старшеклассников. Она носит ярко выраженный гносеологический характер и складывается на основе развития критичности. Такой подход позволяет преодолеть наиболее значимую проблему – кажущуюся понятность общественного устройства. Целостность изучения социума в данном случае будет достигаться не за счет обзора, представления разных общественных подсистем, а путем разбора, пусть и неполного, горизонтальных и вертикальных связей, за которыми стоят люди, с их конкретными практическими интересами. Подобная модель не исключает теоретических знаний, но здесь они являются средством, а не целью. Эта модель исходит из того, что старшеклассники уже обладают сформированной социальной компетентностью, которая соответствует их возрасту, уровню мыслительной деятельности, окружающей среде, в том числе культуре социума. Отход от жесткой теоретической модели позволяет в достаточной степени использовать эмоциональную насыщенность восприятия событий, которая прежде всего и определяет отношение к происходящему.

Для иллюстрации этой модели преподавания диссертант предлагает две авторские разработки, представляющие собой примеры взаимодействия учителя и учеников и отражающие суть данной модели. Один вид урока называется **«погружение в ситуацию»** (подобно подходу З. Баумана), когда задаётся ситуация и выясняется её социальный подтекст, что позволяет продемонстрировать учащимся всю сложность инверсионного взаимодействия человека и общества. Акцент в данном случае делается на успешности реализации человеком своих устремлений, а не на соблюдении интересов государства и общества в целом. На самом деле здесь нет никакого противоречия, ибо объяснение того, что успешная реализация собственных планов очень часто связана с подобными действиями других людей, наиболее эффективно, если идти от личных интересов обучаемого и от его понимания общественных процессов. Другой вариант организации взаимодействия называется **«история наших представлений»** и под-

разумевают обоснование представлений молодых людей об обществе ими же самими в ходе урока. Все мнения о каком-либо общественном явлении, высказанные учениками, фиксируются, и затем их происхождение анализируется самими учениками. Это очень сложная работа, которая проходит под руководством учителя. Основная трудность – избежать «правильной» точки зрения: мягко вести ход рассуждения, делая необходимые ссылки на какие-либо теоретические положения.

Таким образом, введение критической модели преподавания обществознания будет способствовать развитию социально-критического мышления и социальной компетентности старшеклассников на основе понимания общественных процессов и инверсионного взаимодействия человека и общества.

В **Заключении** подводятся итоги диссертационного исследования, обобщаются его результаты, делаются выводы. В приложении прилагается инструментарий исследования, примерные разработки уроков в рамках критической модели преподавания общественных наук.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

1. К вопросу о мотивации учащихся старших классов к социальному познанию // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: методологические и методические аспекты: Материалы пятой региональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 30 марта 2001 г. / Урал.гос.пед.ун-т.- Екатеринбург, 2001. С. 52-55.

2. Социальное познание в современном обществе: обращение к человеку // Философия и наука: Материалы первой научно-практической конференции аспирантов и соискателей, Екатеринбург, 23 апреля 2002 г. / Урал.гос.пед.ун-т.- Екатеринбург, 2002. С. 71-72.

3. Формирование критического мышления в процессе преподавания общественных наук // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: перспективы модернизации. Материалы VI международной научно-практической конференции 17 мая 2002 г., г. Екатеринбург, 2002. С. 49-55.

4. Социальная компетентность учеников старших классов // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: перспективы модернизации. Материалы VI международной научно-практической конференции 17 мая 2002 г., г. Екатеринбург, 2002. С. 56-64.

5. Стратегии взросления и социальные деструкции // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе и социальной педагогике. Материалы Второй научно-практической конференции 28 мая 2002 г. СоИн РГППУ. Екатеринбург, 2002. С.54-56. (в соавт с Н.В. Веселковой)
6. SOCIAL COMPETENCE OF SENIOR PUPILS // Crossroads in Cultural Studies. IV International Conference, June 29 – July 2, 2002, Tampere, Finland. Book of Abstracts. P 117.
7. Социальная компетентность учащихся старших классов // Социальная работа на Урале: исторический опыт и современность: Межвуз. Сб науч тр. Екатеринбург: Изд-во Рос гос проф-пед ун-та, 2002. С. 77-88.
8. Противоречия взросления и социальная компетентность молодёжи // Социология в российской провинции: Тенденции, перспективы развития. Екатеринбург, изд-во Уральского ун-та, 2003. С. 180-183. (в соавт с Н.В. Веселковой)
9. Коллизии и парадоксы взросления (на примере исследования старшеклассников и студентов младших курсов ВУЗов г. Екатеринбурга) // Проблема толерантности в социально-гуманитарном образовании. Материалы VII региональной научно-практической конференции 25 декабря 2003г., г. Екатеринбург, 2003. С.50-62. (в соавт с Н.В. Веселковой)

Уч.-изд. Л. 1,0. Тираж 100 экз. Заказ
Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники Уральского
государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@dialup.utk.ru